

合意形成としての評価

—— 総合活動型日本語教育における教師論のために ——

細 川 英 雄

キーワード

問題発見解決学習 学習者主体 主観と客観 教材至上主義 思考と表現

はじめに

総合活動型日本語教育では何をどのように教えるのかというコンセンサスは日本語教育関係者の間でもまだ十分に得られていない。そのため、その成績評価とは何か、また、そのクラス運営との関係はどのように考えることができるのかといった観点からの考察は今まで一つもなかったといっていよう。

たとえば、学校のような組織体では、学習者の出席率や成績を提出することが義務づけられていて、担当者としては、そうした義務を無視することができない。ただし、多くの場合、こうした組織の規制の中で、「評価する」ことへの疑念をもちつつ、しかし、制度上仕方のないこととして「評価する」ことが実際には行われているというのが現状ではないだろうか。

「何をどのように評価するか」をめぐることは、さまざまな考え方が提出されているが、「評価」という行為自体について、とくに日本語教育の世界ではほとんど問題にされることがなかった。ここでは、日本語教育の評価のあり方を考えつつ、評価をめぐる問題点とその考え方について教師論の立場から検討してみよう。

1 なぜ評価するのか一点数化の自己矛盾

現在、評価ということについて批判的に考えている人は多いだろう。活動したい人だけが集まってきて、いわば勝手に活動するワーキング・グループ活動

のようなものならば、本来、成績などは必要ないのだが、制度上、それぞれのクラスで成績評価を提出することが義務づけられている。しかし一方で、一定期間の活動の締めくくりとして、それぞれ活動状況や成果についてお互いに評価するというのもわるくないシステムだと考えている人も少なくはないだろう。

この評価の問題は、こうした総合活動型日本語教育を行う際には、避けて通れない事柄である。その困難さを理由にこうした活動自体を否定的に考える意見をしばしば耳にする。つまり、最終段階での一回や二回のテストやレポートでは測りにくい側面をこの活動自体が内包しているからである。

このような活動を中心にしたクラスでは、必然的に、授業担当者（以下、担当者）と参加者、また参加者同士の信頼関係が基本になる。そのことを抜きにして、評価の問題は解決できないだろう。

また、「学習者主体」という考え方は、学習者が主体的にテーマを設定し、積極的に活動に参加し、それぞれが協力しあいながら、目的を達成するということでなければ意味がない。そうしたときに、最終的な評価権が担当者にだけゆだねられているというのでは、本当の信頼関係は結べないだろう。

もちろん、学習者主体というのは、学習者の好きなようにやらせるという意味ではない。クラスとして、何らかの具体的な目標を設定し、その目標達成のために、どうしたらいいかを参加者全員で十分に議論し、そのような活動をしたあとで、それにふさわしい仕事がそれなりの評価を受けるとというのが理想である。したがって、担当者は、参加者の言動について注意深く観察することになるが、それは、担当者のみに限らないはずだ。

なぜこのクラスでは知識を教えないのかという問いの答が、ここにあるとも言える。さまざまな課題を自ら設定し、問題解決の能力を育成していくために、このクラスがあるのだとすれば、こうした活動の評価とそのむずかしさの問題は、日本語教育における活動型日本語学習そのものの位置づけとも大きくかわることであると言えよう。

2 活動型日本語学習と評価—何を評価するのか

評価とは担当者が学習者に対して行うものである、というのが一般的な解釈

だが、この場合の評価は、基本的に担当者が学習者の理解度を評価するという考え方である。一方で、担当者自身にとっての教授目的の達成判断という考え方がある。これは担当者の自己評価の判断材料になるという意味で、むしろ前者の補完的側面を持つものだろう。

しかし、活動型日本語学習の場合、学習者の課題発見、問題設定、意見記述等のプロセスと結果は、たんなる理解度云々で測れるようなものではない。また、こうした活動自体にどのような教授目的を設定できるかといっても、それを明確な形で提示することは困難である。それは、こうした活動そのものが、担当者が学習者の理解すべき学習項目を用意するのではなく、学習者自身が自らの思考・行動によって、自らの目的を果たすという筋道を導入するという「方法論」の実行にすぎないからである。つまり、この活動における担当者の役割はそうした活動の全体の枠組みや環境を設定し、その活動が十全に機能するように支援するところにあるのである。

このように考えれば、評価そのものが不要であるという結論はでてこない。半年なり一年なりの共同作業に対する担当者および参加者全員による何らかの評価が必要であることは、誰の目にも明らかである。

こうした作業とその評価の特徴を挙げると、次のようになるだろう。

① ポートフォリオ的要素

こうしたプロジェクト活動は、半年なり一年をかけた蓄積型の作業である。この作業は継続性ゆえに自己成長（変容）観察型であるともいえる。写真資料の収集作業に似たものだからである。したがって、こうした継続的な作業を一回性のテスト形式で評価することは困難だということになる。一定期間における本人の自己成長をどのように観察し、それをどのように判断するのかがこの評価のコンセプトであろう。

② 作業とその客体化

一方で、こうした作業は蓄積型であるがゆえに本人にも参加者にもその成果が明確に見えにくいという側面を持つ。とくに本人にとってこの作業の最終目的が何なのかということが定めにくく、何のための作業なのかがわからなくな

ることがしばしばである。こうしたことを防ぐためにも、この作業を客体化すること、すなわち形に表すことが必要になる。このことによって学習者は、内省的に自らの作業を見ることができるし、その成果を参加者全員が共有することが可能になる。

③ 個別学習的

こうした一連の作業は、参加者一人一人の、いわば個別学習である。教室という一つの空間に集まってはくるが、各々の考えていること、またその作業は一人一人異なっている。教室は、その個別の成果を持ち寄ってお互いに評価しあう空間として機能することになる。ちょうど一定の知識や情報を教師が学習者に一方的に与える一斉授業とは正反対の形である。

3 合意形成としての評価—だれがどのように評価するのか

評価をめぐる議論の焦点は、数値化の問題である。たとえば個人的に求められる評価は、コメントの形で行われるが、学校に評価を提出しなければならないのだから、そこでは客観的な数値を求められる。しかし、数値だから“客観的”であることは言いがたい。むしろその数値の信頼性が問われることになるのだが、そこまで考えていては評価はできない。だから、何回も重ねてテストをし、その合計や平均を出し、さらに、出席点、態度点など、複合的な視点を加味して評価することがすなわち客観的であると扱われることが多い。

だが、そうした複合的な視点を取り入れさえすれば、客観的な評価になるというのは、一見合理的に見えるが、その評価構造自体がさほど大きく変わっているわけではない。なぜなら、ここには、評価というものは客観的、すなわち数値化されたものでなければならないという思い込みがあるからだ。

評価とは本来主観的なものなのではないか。評価とは、人間が下す一種の判断である。判断とは、個人の主観そのものである。ここで問題になるのは、そうした判断を教師一人が振り回すと、周囲の者が納得できないということではないのか。したがって、どんなに多くの視点を取り入れたとしても、それを評価する者の主観を取り去ることはできないのである。

だから、評価それ自体はきわめて主観的なものであるという問題の根源にか

えって、これを教室全体の問題として考えるところに、本来の評価の意味があることになる。そうしてみると、従来、評価を数値化すれば客観的なものになるという考え方は、本来主観的なものをあたかも客観的なものであるかのように見せかけるかというひとつの方法にすぎないことがわかる。

そうであるとすれば、人間の判断としての主観性を教室全員の問題として納得のいく形にするにはどうしたらいいかという方向へ議論は進むだろう。

その場合には、数値化にこだわるよりも、その主観性を教室として納得するにはどうしたらいいかということを考えればいいことになる。たとえば、さまざまな主観を重ね合わせることによって、複数の主観の合意を形成するということにすれば、この問題はかなり回避することができるだろう。つまり、評価は教師の特権ではなく、教室全体の問題なのだと。このように考えると、評価とはつまり、クラスにおける教師と学習者および学習者間の合意だということが明確になってくる。

たとえば、それぞれの活動を達成するためには、下記のような共通項目を設定することができる。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. 活動において自分のオリジナリティを発揮することができたか。2. クラスでの話し合いや議論の結果を十分に取り入れることができたか。3. 一人一人の活動の目的と結果で一貫した成果が得られたか。 |
|---|

この共通項目は、活動をする際の、クラスメンバーの指標になるものである。したがって、教室活動のすべてに、上記の共通項目のチェックが行われると考えていい。

その上で、たとえば、クラス活動のはじめに次のような約束を作ってみよう。

- ① 最後の課題は必ず出すこと。
- ② その課題は完成したものであること（やりかけとか途中までというのはダメ）。
- ③ 課題は約束の分量を守ること（例:最低〇〇字以上）。

- ④ 最後の相互評価に必ず参加し、共通ポイントについて意見を述べること。

このような、まず皆で越えるべき指標を設け、それをクラス全員で共有することである。その中身は、上記の1～3の共通項目である。これがあれば、評価の範囲を限定し、相互のズレを少なくすることができる。

このような約束を守ったものはすべて〇〇点以上となることを取り決める。もし〇〇点を80点とすると、クラス全員が80点以上になることも十分あり得ることになる。

次に、また、それぞれの項目および全体に関してコメントを付し、5段階程度の点数評価もつけることにする。

そうすると、コメントと点数評価の間には当然のこととして必然性が生まれるから、それぞれの活動とその成果についての評価はほぼ一致し、さほど大きなズレは生じない。もし活動記録をつけている場合は、最終の課題だけでなく、この記録を交換して評価しあうことも意味がある。

一番大切なことは、こうした評価の方法をはじめの時間に提示し、皆でその約束を共有するという手続きである。これは一見大変な作業のように見えるが、やってみると、これほど単純明快なことはない。いわば教師から学習者たちへの評価開放宣言だからだ。しかも、何にもまして素晴らしいのは、このことによって、「評価する」ことへの疑念をもちつつ、しかし、制度上仕方のないこととして学習者を「評価」することの自己矛盾から教師自身が抜け出すことができる点である。

4 相互自己評価の意味と方法

担当者が自分の観点からそれぞれを点数化することは比較的容易である。なぜなら、課題発見から意見陳述に至る道筋は、あらかじめ担当者から学習者へ提示されているわけであるから、その段階で、担当者はそのプロセスと結果についてある程度の見取り図が描けるからである。

しかし、その見取り図をもとに担当者がそのまま点数化したのでは、学習者はいわば担当者の言うなりにならざるを得ない。それでは、参加者一人一人の個性を生かそうとするこの活動自体のダイナミズムが失われかねない。この活

動を通して、自らの思考・表現によってクラス内の他者一人一人をどのように納得させることができたか、という点がきわめて重要なポイントとして存在するからである。反対に、他者の成果を評価するということは、そこにどのような説得性を見出すか、ということであり、そのことによって自らの見落としていたもの、気づかなかったものを発見するという意味もあるはずである。

評価方法としては、まず担当者によるコメントが考えられる。これは口頭による場合と記述による場合とがある。活動の過程でこうした評価行為はしばしば行われるものであるから、まとめとしては、記述されることが妥当かもしれない。

そういう意味では、参加者全員による評価も口頭の形で日常的に行われるわけだから、これらをまとめとして最終的に全員が共有するというのもわるいシステムではない。

参加者のコメントは当事者にとって非常に有効である。一緒にやってきた仲間からていねいなコメントをもらうことは当事者にとっても意味のあることなのだ。そこにはさまざまな視点からの見方や考え方が反映されていて、一言では表しにくい多様な要素を総合的に含んでいるからだ。

例として、あるクラスでの留学生Aさんのレポートに対するコメントを挙げてみよう（細川1999）。

・はじめのAさんの動機がいいと思う。それに授業での議論を経るたびに、動機からというか視点がもっとさらに確実になったと思うし、それが文の中にそのまま表現されているのが何よりいいと思われる。それにAさん自身が日本に関心を持っていて、いろんな人々と接し、それとはちょっと違う一人の女性と出会ったという点で、Aさんが日本を感じる確かな機会があったということもよかったと思う。

・大変素晴らしいレポートだと思います。インタビューによる相手を上手に描きながら、その中でAさんが到達した考えが述べられ、お互いがお互いを支える構成となっているからです。欲を言えば、結論の最後の考え方に至るプロセスを教えてください。

・授業中落ちついた感じで自分の意見を述べていたのが印象的でした。寮の管理員とインタビューをしながらAさんが考えたものがよく伝わりました。一つ、結論のところ、例えば、“典型的な日本人”というイメージについてもっと詳しく書いてもらえればもっとよかったと思います。

・対象のイメージと過去のギャップが面白かったです。対象を選んだ理由等で大変だったようですがちゃんと整理しましたね。内容も本人へのインタビューを基に、丁寧に展開されていて完成度も高いと思います。

このコメントからもわかるように、参加者一人一人は丹念にそれぞれの成果を読んでいる。しかも、結果を見ると、それぞれの活動とその成果についての評価はほぼ一致し、さほど大きなズレがない。つまり、皆が評価する点と評価しない点がほぼ同じであったということだ。

5 自己責任型評価と相互信頼関係の形成

さらに、学習者自身による自己評価も重要である。自己の作業や達成について自己反省的にふりかえることの意味は大きいだろう。しかし、当事者本人による評価について言うならば、もし何の制約もない自己評価とした場合には、おそらく基準も何もない、バラバラなものになってしまうだろう。しかし、たとえば自分の作業について参加者からのていねいなコメントをもらった上で、そのコメントについて再コメント（メタ評価）を行う機会を与えられた場合はどうだろうか。そうしたすべてのプロセスを通してていねいに評価されたものに対しては、いいかげんな対応はできないだろう。

このように考えると、評価については、教師・学習者・参加者の三者のものがそれぞれ重要で、おのおのの観点からそれらの意見や考え方を共有することが三者それぞれにとって意味のあることである。ことが確認できる。それはこうした活動自体が自己成長観察型の個別学習的なものだという前述の分類と符合する。そして他者評価は自己評価のための参考として機能するものだろう。

こうした活動は、上に述べたように、自己成長を観察する蓄積型の学習であり、一連の継続的な作業とその客体化をとまなう個別学習であるから、その評価は、一回性のテストやレポートで行われるべきでないことは明らかである。かつ、その数値化についても一定の基準を設けて一斉に処理されるというような性格のものではない。基本は、「自分の責任は自分でとる」という自己責任型の自己評価であるべきだろう。その際に、他者評価としてのコメントをどのように取り入れるかは重要なポイントである。自己責任型の自己評価と他者評

価をどのように組み合わせるか、つまり「相互自己評価」とでも言うべき方法が有効であると考えられる。

したがって、評価の方法の一つとして参加者一人一人が具体的なコメントを書くという作業が考えられるが、さらにそうした参加者からの評価を見た上で各人がもう一度自己評価する（メタ評価）ことが重要であろう。

あるクラスでの感想（メタ評価）を紹介しよう（細川1999）。

・ 今度のクラスのおかげで、物事をじっくり見ていろんな物を引き出せるようになりました。人と会っても今より深くその人を知り、理解できるようになりました。また、自分が思っていたことがすべて正しかったのではないということ、ほかの人とのふれあいの中で自分の考えを直していけるということを知りました。

・ ほかの授業と違って、先生が知識を教えてくださいよりも学生たちが自分で討論したりして、問題に取り組んでいくという形で行われていたクラスは、非常に勉強になったと思っています。時にはたいへんでしたが、さまざまなことを考えさせられたので、自分の中にいろいろと見えてきました。

・ この授業のメリットはなんといっても自分のユニークな記事を残すということではないでしょうか。記事を書いていくうちに自分の考え方もすこしは変わっていくんですね。

・ このクラスは私に多くを与えてくれました。仲間、発見、考え方…。しかし、次回はもう一歩前に進みたい。結果だけのレポートではなく、その結果に至るプロセスの見えるレポートという形で。

最も重要なことは、最終的な単位認定権は制度上の担当者にあるわけであるが、相互評価の結果が常に公開されることによって、参加者に不公平感の生じないようにすることである。それは、はじめに述べた担当者および参加者の相互の信頼関係を形成することにほかならない。

以上のような評価とその方法の考察を通して感じることは、参加者一人一人の活動は、一回限りのテストやレポートではやはり測ることができないという当たり前のことである。このような共同活動を通じて“一仕事おえた”という安堵感とともに、その活動をどう締めくくるかという参加者全員の意思の力によってなされる相互自己評価は、クラス活動の達成と今後の課題を一人一人が改めて考えるための有効なスプリングボードになるとみることができよう。そ

れは、それぞれの記述したクラスへの感想によく表れているし、そのこと自体、点数による序列化とは無縁のものである。こうした表現活動がこうした自己変容と言語活動の活性化に結びつくためには、対等な人間関係の許で、お互いのコミュニケーションを活発になることが不可欠であり、そして参加者一人一人が互いのことばを共有する喜びを得るところにその存在意義があるといえよう。

6 「学習者主体」の評価と問題発見解決学習

このように、学習者一人一人が自分のやりたいことを探し、そのテーマにもとづいて活動する中で、何らかの形で自己表現を図っていくという筋道の学習を問題発見解決学習と呼ぶことができる（細川2001）。そして、学習者がその問いを発見し解決する筋道自体は、担当者がある程度つくってやらなければならない。この筋道というのは、たとえば、自己紹介から成果提出にいたる一連のクラス活動の枠組みとその組織化のことである。そうした自己表現をめざす学習者の活動とその意欲を担当者が側面から支えてやる必要があるのである。このクラス内のコミュニケーション活動をどのように組織化し学習者の意思をいかに支援していくかが担当者の役割にはかならないのだから。その上で、あえて学習者の問題発見解決に随伴し、学習者とともに問題を発見し解決する喜びを担当者は共有するのである。

ここで、とくに重要なことは、学習者自身が提案する場面的な状況を担当者がサポートするという発想を持つことだろう。たとえば、レポート作成という活動の場合、自己紹介に始まり、それぞれのテーマ設定、取材、クラス発表、討論、推敲、提出、相互評価といった一連の活動の枠組みはすでにできているわけであるから、後の「何をテーマにするか」は、学習者一人一人の提案を待つしかない。

したがって、ここでは、学習者の知らないことを担当者が学習者に与えるという図式をとらない。まず学習者が自分の「考えていること」を提案し、それを実現するためにはどうしたらいいかという相談をクラス全員で行う。担当者は、その枠組みが大きく崩れないように少し離れて見守り、学習者の「考えていること」が実現されるように誘導する道筋をつくる仕事をする。だからこそ、合意形成としての評価は、単に成果物への評価にとどまらず、「よいもの

はよい」とする鑑識眼を育てるのであり、これこそクラス活動の目的の一つになるのである。

この問題発見解決学習は、従来の日本語教育にありがちだった即座の反応を期待しない。もちろん、そのための支援として、学習者のつくりだす意図と場面に応じて適切な表現をこちらから提示することはあるけれども、それ自体が目的ではない。担当者は、一定の限られた期間内で学習者が自分で考え、自分の言いたいことをたどたどしくてもかまわない、あるいは多少間違ってもいいからから、学習者自身が自分のことばで表現するのをじっと待つのである。

以上のように、コミュニケーション活動能力を獲得するのは、学習者自身であり、そしてそれは、学習者自身が自らの考えていることを他者に向けて表現しようとする意思において、つまり話し手としての学習者が自分自身の思考と表現をどう結ぶかということに直面したとき、はじめて立ち現れる問題なのである。その意味で、問題発見解決学習は、言語学習がすべて「学習者主体」であることを確認するものであるといえよう。

したがって、その評価も当然のこととして「学習者主体」でなければならない。「学習者主体」を標榜しつつ、評価は教師が行うというような現象は、「学習者主体」に名を借りた偽善的な教室運営のあらわれであり、まさにそこでこそ担当者自身の教育観が問われるのである（牲川2002）。

7 教材至上主義への警鐘—創造的な言語活動環境の設定—

このような立場は、「何を教えるか」という教育内容を限定するものでもなく、また「どのように教えるか」という具体的な教育方法を示すものでもない。学習者にとって、「ことば」を学ぶとは何か、なぜ彼らは「ことば」を学ぶのか、というテーマを実現するために、担当者には何ができるのか、という教育方法論の立場からこの問題を考えていくことが不可欠だという結論に至る。

日本語教育の教室においては、教材を教えることが必要だと考えられてきた。この思い込みがいつのまにか学習者の側に立ってことばを考えない風土をつくり、教材の記述を覚えることを学習者に強いてきたのだ。教材がなければ教えられない、いい授業のためにはいい教材が必要という教師の声はまさにこのことを反映しているだろう。

この教材至上主義は、当然のこととして評価の問題にも波及する。というよりも、評価の問題こそ、その教室運営者の立場と姿勢、そして教育に対する考え方を示すことにほかならないからである。

学習者はその言語活動そのもののの中で、いろいろな場面・状況の中に対応して生きている。この複合的かつ重層的な場面連続の中でことばは獲得されていくことになる。この場合に必要なのは、情報としての「教材」ではなく、身のまわりのさまざまな情報をわがこととして処理していく能力である。

学習の主体はあくまでも学習者自身である。しかも、学習者にとって一番重要なことは、自分の「考えていること」を表現しようとするところにある。このとき担当者のできることといえば、教室という空間において学習者自身にどのようにして本人の「言いたいこと」を表現させるかである。

だからこそ、ことばは学習者個人の中にあるのである。ことばを「私」の外側に乖離させて置くこと自体が、実はことばの体得を阻んできた思想なのだ（細川2002）。ことばを自己の外側に置くならば、言語活動それ自体が他者のコピーということになるだろう。それならば、担当者は一方向的に与えられたことだけを与えられたように教授すればいい。また、ことばを自己の中にあると認めつつ、単なる技術とのみ考えるならば、それはまさに思考とはかわりなく、言語運用技術として学習させればいい。しかし、現実にはそのような技術だけからことばの創造の生まれないことはだれにでもわかっていることなのである。

では、学習者が主体的に自己のテーマを見出しつつ、どのようにしたらことばの力を高めていくことができるのか。そのためには、学習者にとって具体的なコミュニケーションの環境が設定されることが条件となるだろう。学習者と担当者が対等の立場で、ダイナミックな言語活動に参加する場が確保されていることが前提となる。つまり、言語活動能力育成のための日本語教育の方法論は、いかにして学習者が創造的になれる言語学習環境を設定するか、という問題に集約されるのである。

おわりに

以上、総合活動型日本語教育における評価の問題をめぐって、学習者の思考

と表現の活動とその活性化について述べてきた。

ここでもっとも大切なことは、この学習活動に関する理念である。別の言い方をすれば、担当者の活動に対する立場といってもいいかもしれない。学習者の「考えていること」を引き出すという考え方が方法論として確立していれば、教室の活動は十分に機能するはずである。それは教室全体を支える核としての理念のもとでならば、たとえば、その活動形態そのものは、レポートの執筆、スピーチ、テキスト読解、新聞づくり、本作り、あるいはホームページ作成等、さまざまであっていいのである。

だからこそ、この総合型活動学習の場合、担当者の創意工夫、忍耐、さまざまな思いつきと発想の転換が必要なのである。ここで述べたように、それを担当者自身が自律的に方法論化し、自己のスタイルとして実績を積み上げていくことによってそれははじめて可能になるのである。もちろん、その形態・スタイル・成果の達成等は、担当者ひとりひとりによってさまざまに異なる。否、異ならなければならない。このことを認めつつ、そして担当者が自己の視座と方法論を確立すること、このことによって、日本語教育の流れはたしかに変わるのである。

コミュニケーションにおける「異なるもの」として他者を捉えることは、新しい個と個の信頼関係における、ゆるやかで友好的な連帯を創造することでもある。そして、その創造は、ほかならぬ教室という空間の使命であろう。他者とのコミュニケーション活動能力を体得しようとする学習者のために、学習空間をどのように組織化し一人一人をいかに支援していくことができるかが、ことばの教室とその担当者に与えられた創造的な役割であると考えるのである。

関連文献

牲川波都季2002「学習者主体とは何か」(細川編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社)

細川英雄1999『日本語教育と日本事情—異文化を超える』明石書店

—— 2001「問題発見解決学習と日本語教育」早稲田大学日本語研究教育センター紀要14号

—— 2002『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』明石書店

「総合」研究会編2002『「総合」の考え方と方法』早稲田大学日本語研究教育センター